Sophia

Volumen 21, número 1, 2025, p: e1545 | págs. 1-16
ISSN 2346-0806
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.21v.1i.1545

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# La asignatura de Teatro como escenario de aprendizaje socioemocional en secundaria

*Theater subject as a socioemotional learning stage in secondary school*

*O tema do teatro como ambiente para a aprendizagem socioemocional no ensino secundário.*

Consuelo Benavente Inzunza[1*], Angélica Vera-Sagredo[1]
[1]Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile
***Autor para la correspondencia:** benavente@ucsc.cl

## RESUMEN

El Ministerio de Educación chileno ha incorporado desde el año 2020 la asignatura electiva de Teatro para estudiantes de 3° y 4° Medio. El presente estudio estableció un vínculo entre la asignatura de Teatro y el Aprendizaje Socioemocional (ASE), con el objetivo de comprender las percepciones y el significado que los participantes le entregan al desarrollo del ASE mediante sus experiencias en la asignatura de Teatro. Los participantes fueron estudiantes de 4° Medio que cursaron la asignatura durante los dos años de su implementación en la región del Biobío, Chile. La investigación fue de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, se utilizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas mediante relatos de vida para explorar cómo la experiencia vivida en la asignatura influye en el desarrollo de la autovaloración, la autoestima y la empatía para el trabajo en equipo, dentro del marco formativo del ASE. Los resultados evidencian que la asignatura de Teatro constituye un aporte significativo a la formación del aprendizaje socioemocional del estudiantado, y que la experiencia teatral es profunda y significativa, ya que se constituye como un aprendizaje para la vida. Se concluye que, debe existir disposición por parte del estudiantado para traspasar los aprendizajes curriculares y adquirir el ASE, la clase de Teatro se demuestra como un espacio formativo en el que esta disposición ocurre porque existe motivación personal y grupal y porque es una actividad que prioriza el bienestar emocional, de esta manera, los participantes logran desarrollar las cinco dimensiones del ASE: autoconciencia, autorregulación, toma responsable de decisiones, conciencia del otro y habilidades sociales.

**Palabras clave**: aprendizaje socioemocional, artes escénicas, escuela secundaria, estudiantes, teatro.

## ABSTRACT

Since 2020, the Chilean Ministry of Education has incorporated the elective subject of Theater for students in their third and fourth years of high school. This study established a link between the subject of Theater and Social-Emotional Learning (SEL), with the aim of understanding the perceptions and meaning that participants give to the development of SEL through their experiences in the subject of Theater. The participants were 12th-grade students who took the course during the two years of its implementation in the Biobío region of Chile. The research was qualitative, exploratory, and descriptive in nature, using focus groups and semi-structured interviews based on life stories to explore how the experience of the subject influences the development of self-assessment, self-esteem, and empathy for teamwork within the SLA educational framework. The results show that the Theater course makes a significant contribution to the students' social-emotional learning and that the theatrical experience is profound and meaningful, as it constitutes learning for life. It is concluded that students must be willing to go beyond curricular learning and acquire ASE. The Theater class proves to be an educational space in which this willingness occurs because there is personal and group motivation and because it is an activity that prioritizes emotional well-being. In this way, participants are able to develop the five dimensions of SEL: self-awareness, self-regulation, responsible decision-making, awareness of others, and social skills.

**Keywords**: socio-emotional learning, performing arts, secondary school, students, theater.

**Recibido: septiembre de 2024 | Aceptado: octubre de 2025 | Publicado: noviembre de 2025**

**Como citar:**
Benavente Inzunza, C., Vera- Sagredo, A. (2025). La asignatura de Teatro como escenario de aprendizaje socioemocional en secundaria. Sophia, 21(1). https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1545
**Conflicto de intereses:** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Sophia-Education
Copyright 2025. Universidad La Gran Colombia
Esta obra está bajo una Licencia Attribution-ShareAlike 4.0 International

**RESUMO**

Desde 2020, o Ministério da Educação do Chile incorporou a disciplina eletiva de Teatro para alunos do 11º e 12º ano. Este estudo estabeleceu uma ligação entre a disciplina de Teatro e a Aprendizagem Socioemocional (ASE), com o objetivo de compreender as percepções e os significados que os participantes atribuem ao desenvolvimento da ASE por meio de suas experiências na disciplina de Teatro. Os participantes foram alunos do 12º ano que cursaram a disciplina durante os dois anos de sua implementação na Região de Biobío, Chile. A pesquisa foi qualitativa, exploratória e descritiva. Grupos focais e entrevistas semiestruturadas utilizando narrativas de vida foram empregados para explorar como a experiência na disciplina influencia o desenvolvimento da autoestima, do amor-próprio e da empatia para o trabalho em equipe, dentro da estrutura formativa da ASE. Os resultados mostram que a disciplina de Teatro contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos alunos e que a experiência teatral é profunda e significativa, pois constitui uma experiência de aprendizagem para a vida. Conclui-se que os alunos devem estar dispostos a ir além da aprendizagem curricular e adquirir habilidades socioemocionais (ASE). A aula de teatro demonstra ser um espaço formativo onde essa disposição surge devido à motivação pessoal e coletiva e por ser uma atividade que prioriza o bem-estar emocional. Dessa forma, os participantes desenvolvem as cinco dimensões da ASE: autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão responsável, consciência do outro e habilidades sociais.

**Palavras-chave**: aprendizagem socioemocional, artes cênicas, ensino médio, alunos, teatro.

## Introducción

En Chile, la asignatura de Teatro fue incorporada en 2020 como una oferta de libre elección para los establecimientos educacionales y de carácter optativo para estudiantes de 3° y 4° Medio, correspondientes al penúltimo y último año de la educación secundaria. Su programa busca formar ciudadanos con autoconciencia, capaces de tomar decisiones responsables y de autorregular su comportamiento, al tiempo que promueve la sensibilidad, la empatía y la capacidad de trabajar colaborativamente, favoreciendo una comunicación asertiva de ideas y emociones (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020a).

La implementación del programa se vio condicionada por la pandemia de Covid-19, dado que la prioridad de las escuelas estuvo en el rediseño virtual de las asignaturas existentes. El cierre masivo de establecimientos educativos afectó de manera significativa la experiencia escolar de niños, niñas y adolescentes: según la UNESCO, más de 1.600 millones de estudiantes en 190 países se vieron afectados por la interrupción de la educación presencial (UNESCO, 2022). En Chile, el período de cierre fue más prolongado que en otras naciones, contribuyendo a un deterioro notable en la salud mental estudiantil (Arnold et al., 2021). Un estudio con 407 adolescentes evidenció que, en la etapa postpandemia, se registró un aumento de síntomas asociados a depresión, ansiedad, soledad y trastornos de la conducta alimentaria (Neumann et al., 2021). En consecuencia, se hizo evidente la necesidad de fortalecer el trabajo socioemocional, especialmente en adolescentes. La Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos de Educación en Pandemia reportó que un 24% de los centros educativos identificó la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes como uno de los principales desafíos (Izquierdo et al., 2023).

Frente a esta situación, el Ministerio de Educación chileno impulsó un plan de acción basado en el Aprendizaje Socioemocional (ASE), entendido como el proceso mediante el cual niños, niñas y adultos desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y la construcción de relaciones positivas (Bisquerra, 2000; MINEDUC, 2020b). Este enfoque, estructurado en cinco dimensiones (autoconciencia, autorregulación, conciencia del otro, habilidades sociales y toma responsable de decisiones), resalta la necesidad de integrar propuestas curriculares que potencien el ámbito socioemocional de los estudiantes. En este contexto, la asignatura de Teatro adquiere especial relevancia, constituyéndose como una herramienta sensitiva de comunicación que estimula el desarrollo emocional, la empatía, la tolerancia, el bienestar y el respeto por la diversidad (García & Martín, 2012; Karaosmanoğlu & Özdemir, 2022). Estudios previos indican que el Teatro contribuye al descubrimiento de la identidad,

al fortalecimiento de la autoestima, la autoconfianza y la confianza en los demás, así como al desarrollo de competencias para el trabajo en equipo (Akdoğan et al., 2024; Motos & Alfonso-Benlliure, 2019; Sandoval & Hernández, 2021; Troxler et al., 2022). Por lo tanto, el programa de estudio de Teatro se configura como un espacio pedagógico capaz de promover el bienestar socioemocional y el desarrollo personal, en coherencia con los principios del ASE (MINEDUC, 2020a; MINEDUC, 2020b).

Dado que las experiencias chilenas son recientes, resulta pertinente considerar su implementación en contextos internacionales y su contribución al ASE en distintos escenarios. En Argentina, el Teatro es una asignatura obligatoria desde 1988, y su currículo promueve el desarrollo integral y valores éticos esenciales en un mundo globalizado, destacando el papel del arte en el fomento del pensamiento crítico y la transformación hacia un entorno más justo y solidario (Torres, 2021). En Colombia, un estudio evidencia que la asignatura impacta positivamente la convivencia estudiantil, modificando actitudes y comportamientos tanto en el aula como en el hogar (Miticanoy & Ramírez, 2017). En España, el programa de Artes Escénicas señala que, además de contenidos teóricos, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas, sociales, expresivas y creativas (Generalitat Valenciana, 2016). Según Ramos (2023), los estudiantes valoraron la experiencia, destacando la importancia de su bienestar emocional, la empatía, la autovaloración y la construcción de la identidad en espacios colaborativos. En Chile, la implementación de la asignatura en modalidad virtual también evidenció resultados significativos en el fortalecimiento del trabajo colaborativo: el teatro es valioso; porque enseña a trabajar en equipo, cuando hay una creación, todos construyen y llegan a acuerdos (Rozas-López, 2022). Asimismo, un estudio en la comuna de Rengo indica que las instituciones que enseñan teatro centrado en habilidades sociales, relaciones interpersonales y resolución de problemas contribuyen al aprendizaje significativo, promoviendo autonomía, confianza y capacidad de interacción social (Rojas et al., 2021).

Aun con las motivaciones derivadas de las necesidades socioemocionales pospandemia, actualmente las cifras de salud mental en niños, niñas y adolescentes continúan siendo una necesidad por atender. De acuerdo con la OMS (2024), uno de cada siete jóvenes de entre 10 y 19 años padece algún tipo de patología mental. En Chile, durante el año 2024 fallecieron 57 niños y jóvenes por lesiones autoinfligidas, además el 70% considera que los han hecho sentir mal en la escuela: un 37% por su apariencia física, un 30% por su forma de ser, un 30% por sus notas y un 21% por sus opiniones (Defensoría de la Niñez, 2025).

En este marco, el presente estudio analiza la contribución de la asignatura de Teatro al desarrollo y fortalecimiento del ASE, focalizándose en la autovaloración para la autoestima y la empatía para el trabajo en equipo. La investigación se centra en la perspectiva de estudiantes de 4° Medio que cursaron la asignatura en la región del Biobío, organizando los hallazgos en dos categorías de análisis: (a) relación con ellos mismos, vinculada a la autovaloración y la autoestima, y (b) relación con los demás, asociada a la empatía y la colaboración en el trabajo grupal. En este contexto, se determinó como objetivo de investigación: comprender las percepciones y el significado que los participantes le entregan al desarrollo del ASE mediante sus experiencias en la asignatura de Teatro.

## Materiales y métodos

### Procedimientos utilizados

Se realizó un grupo focal con los estudiantes participantes de la asignatura de Teatro. La aplicación del instrumento tuvo una duración de dos horas y contempló nueve preguntas. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas individuales, con un guion que incluyó siete preguntas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora.

## Diseño e instrumento

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, lo que permitió analizar en profundidad una situación educativa particular en su contexto real: la asignatura de Teatro en un establecimiento educacional. Este diseño es especialmente pertinente cuando se busca comprender fenómenos complejos dentro de entornos específicos, privilegiando el análisis contextualizado y detallado de un caso único o representativo (Stake, 1999; Yin, 2018). El estudio tuvo un carácter descriptivo, al identificar y caracterizar las percepciones predominantes de los participantes (Valle et al., 2022), y exploratorio, dada la escasa evidencia previa en torno a la experiencia estudiantil en asignaturas artísticas como Teatro (Arias, 2006). Desde esta perspectiva, se buscó captar las experiencias, percepciones y sentidos construidos por los estudiantes en torno a su participación en dicha asignatura, en coherencia con las posibilidades que ofrece el estudio de caso como estrategia metodológica (Merriam, 2009).

Para la producción de información se utilizaron dos técnicas complementarias: el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas en profundidad. El grupo focal, conformado por doce estudiantes inscritos en la asignatura de Teatro, permitió explorar percepciones, opiniones y significados de manera colectiva, generando interacción entre los participantes y promoviendo la construcción compartida de sentidos (Krueger & Casey, 2014; Morgan, 1997). Esta técnica resulta especialmente adecuada para indagar experiencias educativas, ya que facilita la emergencia de discursos colectivos y la identificación de coincidencias y divergencias en las percepciones del estudiantado.

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas en profundidad se aplicaron a cuatro estudiantes, a quienes se les invitó a participar entregando sus relatos de vida bajo el diseño narrativo, lo que posibilitó recoger de manera detallada sus experiencias, desafíos y enfoques de enseñanza. Este tipo de entrevista se caracteriza por un guion flexible de preguntas que orienta la conversación, permitiendo al entrevistado expresarse con libertad y aportar información rica en matices (Flick, 2015; Kvale, 2011). El tamaño de la muestra fue determinado debido a las características del diseño narrativo definidas por Creswell & Poth (2018). Su uso resultó pertinente para captar tanto dimensiones subjetivas como elementos contextuales que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

## Participantes

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 4° Medio, en el cierre de los dos años de implementación de la asignatura de Teatro en una escuela de la Región del Biobío, Chile. El grupo incluyó siete mujeres (58,33%) y cinco hombres (41,67%), distribuidos en los cursos 4° Medio A, C y D. Los participantes tenían entre 17 y 18 años, siendo ocho de ellos (67%) de 18 años y cuatro (33%) de 17 años. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculados en 4° Medio en la institución al momento del estudio, haber participado en la asignatura de Teatro durante al menos un año, y presentar consentimiento informado firmado por apoderados, así como la firma del asentimiento por parte de los estudiantes.

## Procedimiento

Inicialmente, se realizó un grupo focal con los estudiantes participantes de la asignatura de Teatro. La aplicación del instrumento tuvo una duración de dos horas y contempló nueve preguntas orientadas a indagar en sus percepciones y experiencias. A partir de este espacio se obtuvieron los datos más relevantes y se determinaron dos ejes de análisis para la investigación: autovaloración para la autoestima y empatía para el trabajo en equipo. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas individuales, con un guion que incluyó siete preguntas vinculadas al eje de autovaloración para la autoestima y ocho preguntas asociadas al eje de empatía para el trabajo en equipo. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora. Ambos instrumentos se aplicaron de manera presencial en la sala de clases de los estudiantes y fueron registrados en audio para su posterior transcripción literal.

El tratamiento de la información siguió un proceso de codificación abierta, lo que permitió fragmentar y organizar los datos de forma inductiva, identificando categorías emergentes y significados

relevantes (Bardin, 2011). Posteriormente, se realizó un análisis de contenido temático, entendido como un procedimiento sistemático y flexible que facilita la identificación, organización e interpretación de patrones de sentido en los discursos (Braun & Clarke, 2006). Este enfoque posibilitó establecer conexiones entre los hallazgos y el programa de estudio de la asignatura de Teatro del Ministerio de Educación chileno, articulando los resultados con los principios del ASE. Asimismo, se contrastaron los hallazgos con contextos internacionales y chilenos en los que se ha implementado la asignatura de Teatro, así como con investigaciones previas de naturaleza semejante, lo que favoreció una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno estudiado.

Para la codificación de los participantes del grupo focal se establece la sigla: "GF (grupo focal) + M (masculino) o F (femenino) + (curso) 4A-C-D", mientras que para la codificación de las entrevistas semiestructuradas se definen las siglas "E + (número 1, 2, 3 o 4) + M (masculino) o F (femenino) + (curso) 4A-C-D".

## Resultados y discusión

De acuerdo con las cinco dimensiones del Aprendizaje Socioemocional (ASE) (autoconciencia, autorregulación, conciencia del otro, habilidades sociales y toma responsable de decisiones) (MINEDUC, 2020b, p. 18), se establece una relación entre estas y el desarrollo de la autovaloración para la autoestima y la empatía para el trabajo en equipo (Figura 1). Para ello, se presenta la definición de cada dimensión del ASE según lo descrito por el MINEDUC (2020b) (Tabla 1).

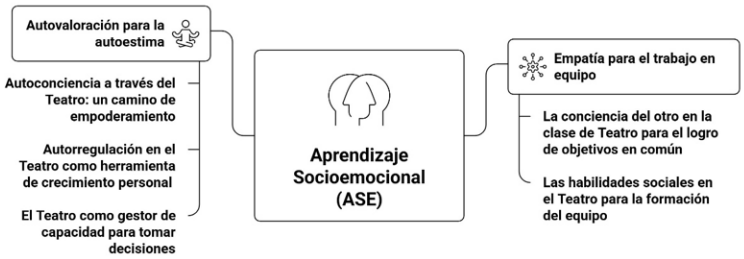



**Figura 1**. - Categorías y subcategorías del ASE en Teatro

**Fuente**: elaboración propia

Tabla 1. - Categorías y subcategorías ASE

| *Categorías* | *Subcategorías* | *Definición* |
|---|---|---|
| *Autovaloración para la autoestima* | *Autoconciencia* | Capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento (MINEDUC, 2020b) |
| | *Autorregulación* | Capacidad de regular de manera autónoma las emociones, los pensamientos y los comportamientos propios: controlar el estrés, los impulsos y motivarse (MINEDUC, 2020b) |
| | *Toma responsable de decisiones* | Capacidad de tomar decisiones constructivas y evaluar el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos con consideración del bienestar de uno mismo y de los demás (MINEDUC, 2020b) |
| *Empatía para el trabajo en equipo* | *Conciencia del otro* | Capacidad de tomar la perspectiva de otros y empatizar con los demás (MINEDUC, 2020b) |
| | *Habilidades sociales* | Capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes (MINEDUC, 2020b) |

**Fuente**: elaboración propia.

## Autovaloración para la autoestima

### Autoconciencia a través del Teatro: un camino de empoderamiento

Los relatos de los estudiantes muestran que la asignatura de Teatro es un espacio para el desarrollo de la autoconciencia, entendida como la capacidad de reconocer emociones, pensamientos y valores, y de comprender cómo influyen en el comportamiento (MINEDUC, 2020b). Una estudiante reconoció que "me he puesto a pensar más en qué he vivido, siento que es superimportante replantearse porque nadie más me había hecho pensar en eso, en ninguna materia, ha sido muy bueno" (GFF4D), evidenciando cómo el ejercicio teatral impulsa la reflexión personal y la construcción de la identidad.

El reconocimiento y expresión de emociones aparece como otro aspecto clave. Un estudiante señaló que "a veces uno se siente de una manera y no sabe cómo explicarlo, ahora gracias a la clase de Teatro podemos identificar lo que sentimos" (GFF4C), lo que sugiere que el aprendizaje teatral potencia la validación emocional, permitiendo a los participantes dar nombre y sentido a sus experiencias afectivas. Incluso, esta apertura emocional facilita reconocer y aceptar sentimientos que antes eran reprimidos, como lo expresa una estudiante: "antes había ocasiones donde yo me sentía triste, y pensaba 'cómo me voy a sentir triste si hay otros que viven cosas peores', pero cuando llegué acá sentí la libertad de sentirme triste" (GFF4D).La autoconciencia también se vincula con la capacidad de reconocer limitaciones y perseverar con optimismo, en línea con lo que el MINEDUC (2020b) describe como una "mentalidad de crecimiento". Esto se refleja en testimonios como el de un estudiante que indicó: "a veces me equivoco y me frustro, pero digo ya 'tengo que intentarlo de nuevo y me va a salir bien' porque lo aprendí en la clase de Teatro" (GFM4D). El proceso formativo, por tanto, no solo se orienta a la expresión artística, sino también a la construcción de confianza personal y resiliencia frente a los errores.

Un momento significativo en este camino de empoderamiento ocurre durante las presentaciones públicas, instancias que constituyen uno de los objetivos centrales de la asignatura (MINEDUC, 2020a). Según un estudiante, "al terminar de presentar la obra yo creo que más de alguno sintió que ahora puedo hacer cualquier cosa. Desde ese momento dije 'quiero más' porque sentí tanta confianza en mí mismo que quiero repetirlo todas las veces que sea posible" (GFM4D). Estas experiencias refuerzan la autovaloración y aportan a la construcción de la autoestima, entendida como la valoración positiva de sí mismo.

Finalmente, el Teatro también potencia la autoestima a través de la validación externa que los estudiantes reciben de sus pares y docentes. Afirmó uno de ellos: "ha sido esencial la valoración de mi grupo en motivarme, he visto cosas buenas en mí, con mis compañeros y mi profesora, me he dado cuenta de mis fortalezas tanto en la clase de Teatro como afuera, en mi vida" (E1M4C). Este reconocimiento colectivo complementa la autovaloración individual, mostrando que el proceso de aprendizaje teatral no solo contribuye al desarrollo personal, sino que también fortalece la autoestima en un marco relacional y comunitario.

### Autorregulación en el Teatro como herramienta de crecimiento personal

La asignatura de teatro entrega herramientas para la gestión de emociones y situaciones de la vida propias de la etapa de desarrollo del adolescente. La formación en los niveles de 3° y 4° Medio busca apoyar al estudiante para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable (MINEDUC, 2020a), para lograr este propósito es necesario trabajar la autorregulación, un estudiante declara que la asignatura de Teatro es un espacio que favorece la expresión desde la autoconciencia y la autorregulación: "en otras asignaturas uno se siente forzado a expresar algo, aquí no, uno puede expresar lo que quiere y de forma libre, nos ayuda a contar nuestros problemas de distintas formas" (GFM4D), evidenciando el desarrollo de la autorregulación a través del teatro, entendida por el ASE como la capacidad de regular de manera autónoma las emociones, los pensamientos y los comportamientos propios: controlar el estrés, los impulsos y motivarse (MINEDUC, 2020b).

La autorregulación en la clase de teatro parte de la consideración del error como una oportunidad. El programa de la asignatura propone que los estudiantes logren pensar con conciencia, reconociendo que "los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje" (MINEDUC, 2020a, p. 9). Además, el profesor debe fomentar el principio pedagógico constructivista del estudiante activo, lo cual permite que desarrollen la capacidad de aprender a aprender, reflexionar sobre sus procesos y convertirse en sus propios mediadores. Esto promueve el pensamiento metacognitivo, entendido como un conjunto de disposiciones mentales de autorregulación que permite al estudiante monitorear, planificar y evaluar su propio proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2020a), en relación con ello una estudiante declara: "cuando ocurren equivocaciones la profesora lo toma a bien, así la persona que se equivocó no le dan ganas de rendirse, sino de intentarlo de nuevo, porque la profesora la toma como algo bueno, nos hace sentir valorados" (GFM4C).

Asimismo, la asignatura de Teatro, acompañada del rol del profesor, permite que el estudiante logre superar las adversidades que se le presentan en la asignatura, sobre ello un estudiante declara que logran aplicar la autorregulación frente a situaciones desafiantes, "en una situación, estábamos ensayando con mi compañera una escena que ya nos sabíamos muy bien y yo me bloqueé, la profesora me dijo que tomara un descanso, lo hice y luego lo logré" (E2M4D). De esta manera, desarrollan la "capacidad de pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar" (MINEDUC, 2020a, p.36).

Esta enseñanza sobre el error permite que la asignatura promueva la autorregulación como un aprendizaje profundo, entendiendo que un aprendizaje se dice profundo si el aprendiz logra dominar, transformar y utilizar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas reales y además permanece en el tiempo y se puede transferir a distintos contextos (MINEDUC, 2020a), un estudiante relata cómo la asignatura le ha permitido adquirir la autorregulación como aprendizaje profundo: "en esta clase comprendí que no era tabú sentirme triste o estresado, ahora si estoy mal puedo darme tiempo hasta estar más tranquilo. Ahora siento que la equivocación me ayuda a ser mejor, lo aplico en más cosas que solamente en teatro, porque ya no dejo que el error esté siempre en mi cabeza" (E3M4D), destacando el reconocimiento y expresión de las emociones y la apertura al error como elementos clave para promover la autorregulación y colaborar en el crecimiento personal del estudiantado.

## El teatro como gestor de capacidad para tomar decisiones

El programa de la asignatura propone que los estudiantes desarrollen responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros (MINEDUC, 2020a). El espacio de aprendizaje teatral propicia la toma de decisiones desde la autoestima, dando seguridad al estudiantado de sus capacidades y de la importancia de su participación protagónica en sus procesos de aprendizaje. La toma responsable de decisiones, según el ASE, se define como la capacidad de tomar decisiones constructivas y evaluar el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos con consideración del bienestar de uno mismo y de los demás (MINEDUC, 2020b), de acuerdo a lo anterior una estudiante declara: "el tener a cargo un papel más participativo este año me ha hecho pensar que tengo que dar el cien por ciento de mi en la obra, así que me organicé para tener todo ordenado, estas decisiones me hacen sentir bien porque estoy siendo más organizada con mis tiempos para así no entorpecer el proceso de mis demás compañeros" (E4F4D), evidenciando que la asignatura de Teatro es un espacio que promueve en el estudiantado la toma responsable de decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje.

La autovaloración permite que la autoestima se fortalezca y que así el estudiante logre confiar en sus propias decisiones al momento de expresar sus ideas y comunicarse con su entorno, en relación con ello declaran: "me ha ayudado a tener más seguridad en mí misma, ahora me es más fácil hablar y hacer cosas en público. Cuando tengo que hacer algo frente a alguien ya no me da la misma vergüenza que antes" (GFF4A).

Para que surja la autoconfianza, es fundamental el rol del profesor de teatro, ya que es necesario

que los docentes conozcan a sus estudiantes: sus talentos, necesidades, intereses y preferencias, a fin de promover intencionadamente la autonomía y la autorregulación necesaria para que las actividades sean instancias significativas (MINEDUC, 2020a), una estudiante señala que "yo soy super buena para hacerme creer que no soy capaz de hacer las cosas, la profesora pone mucha confianza en nosotros y eso nos hace creer que sí somos capaces" (GFF4C), de esta manera se evidencia que cuando el profesor propicia un ambiente de aprendizaje que fomente la autovaloración de cada estudiante, desarrolla su autoestima, y manifiesta altas expectativas, entrega las herramientas necesarias y la confianza al estudiantado para motivarlos a tomar decisiones respecto a sus propios procesos de aprendizaje.

La toma responsable de decisiones en la clase de teatro además de ser fomentada por el profesor debe ser desarrollada a nivel colectivo, a partir de la constante reflexión de los procesos de la asignatura, en este contexto los estudiantes reflexionan en torno a las decisiones que toman como equipo: "si bien se tiene que considerar la obra original, nosotros le hemos ido cambiando muchos gestos o frases para que así se note nuestra esencia. Con mis compañeros paramos en mitad de las escenas, hacemos alguna acotación y damos el ejemplo para ver qué opina la profesora y el resto de los integrantes" (E2M4D). Este aprendizaje es promovido por el programa de la asignatura, ya que propone que la reflexión y la evaluación de las ideas permiten tener mayor conciencia en la toma de decisiones acerca de los diferentes aspectos del proyecto de teatro (MINEDUC, 2020a).

La asignatura de Teatro promueve el desarrollo de la autoconciencia, la autorregulación y la toma responsable de decisiones para fomentar la autovaloración para la autoestima. Los estudiantes se sienten valorados por todos los integrantes del grupo y aprenden así a autovalorarse. Por otro lado, la asignatura propone que los estudiantes piensen con conciencia de que los aprendizajes enriquecen sus experiencias de vida (MINEDUC, 2020a), promoviendo la reflexión sobre los procesos de Aprendizajes Socioemocionales en la formación personal, y cómo estos han aportado a sus vidas dentro y fuera del aula, de acuerdo con el aporte del teatro en el desarrollo personal entregan la siguiente reflexión: "antes de participar de la asignatura tenía miedo escénico, hacerlo bien me hizo sentirme mejor conmigo misma, estoy agradecida de la asignatura porque me hizo darme cuenta de que soy capaz de hacer otras cosas" (GFF4D).

## Empatía para el trabajo en equipo a través de la asignatura de Teatro

### La conciencia del otro en la clase de Teatro para el logro de objetivos en común

La asignatura de Teatro desarrolla la capacidad de empatizar con el otro a partir del ejercicio teatral. Los participantes señalan que "para hacer una obra de teatro hay que ser empático, porque te pones en los zapatos de alguien para interpretarlo" (GFF4C). En este escenario, el ASE define la conciencia del otro como la capacidad de tomar la perspectiva de otros y empatizar con los demás (MINEDUC, 2020b). En relación con lo anterior, el programa de la asignatura de Teatro propone que los estudiantes evalúen críticamente sus proyectos teatrales, a fin de observar sus progresos y valorar sus trabajos y los de sus pares (MINEDUC, 2020a), en este proceso los estudiantes logran tomar conciencia del otro a partir de la empatía hacia sus personajes y los de sus compañeros, generando progresos en sus trabajos. En relación con la empatía desarrollada por la interpretación los participantes entregaron los siguientes relatos: "el año pasado me tocó interpretar a un personaje que yo creía que siempre estaba enojada, y luego me di cuenta de que lo que sentía era tristeza, y muchas veces yo me he sentido así" (GFF4C). "Interpreté a un personaje que en un momento se desahogaba, pude soltar mi propia rabia a través de eso, y pude empatizar hacia el personaje y hacia mí mismo" (E3M4D). "Un personaje que interpreté tenía una esposa que se sentía infeliz de estar casada con él, sentí dolor y empatía por lo mal que lo estaba pasando mi personaje porque no cumplía las necesidades de la otra persona. Me siento identificado con la situación, y ahora lo veo como un problema real" (E3M4D). "El personaje de una compañera buscaba una figura paterna siendo que no lo necesitaba, y yo antes decía: ¿para qué voy a buscar a una persona que no quiere estar?, pero con su interpretación comprendí que a veces las per-

sonas necesitan sanar para seguir" (E4F4D).

La capacidad de empatizar que se desarrolla en la asignatura promueve un espacio de valoración propia y mutua, donde cada aporte es significativo y colabora con el crecimiento grupal, se crea una cultura grupal que promueve la actitud empática del grupo respecto al proceso de aprendizaje individual, considerando que el proceso de cada estudiante-actor es único y que cada uno tiene el poder de aportar al aprendizaje de sus compañeros, ellos reconocen esta cultura adquirida: "me equivoqué varias veces y fueron comprensivos conmigo, todos reciben bien las acotaciones del otro" (GFF4C), de esta manera, se evidencia que el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que promueve nuevas formas de relacionarse en torno al aprendizaje (MINEDUC, 2020a).

En relación con lo anterior, reflexionan sobre cómo viven la empatía en el aula: "la empatía se ve presente en la forma en la que nos decimos los errores, uno no se lo toma a mal porque sabe que el grupo quiere lo mejor para uno y para el proyecto" (GFM4C). Vinculado a los aprendizajes descritos anteriormente, la autorregulación sobre el error propio promueve que los estudiantes logren empatizar con los errores de sus compañeros, ya que logran comunicar asertivamente sus opiniones desde la empatía, y son conscientes de que el error puede ser un gran espacio de aprendizaje y creación artística" (MINEDUC, 2020a), además, logran dialogar sobre las propuestas de sus compañeros para crear algo nuevo y coherente y flexibilizan las propias ideas para el beneficio común (MINEDUC, 2020a).

Considerando que el teatro es una disciplina que se desarrolla desde la colectividad, es importante valorar el trabajo colaborativo en las etapas de creación y ensayo de sus dramatizaciones (MINEDUC, 2020a, p.60). Los estudiantes comprenden que para que exista la colaboración debe primar la empatía, declaran que: "la empatía es esencial para el trabajo en equipo, si no hay empatía en un equipo no va a funcionar, porque se debe entender a las personas para lograr un buen trabajo" (E3M4D).

Los estudiantes concluyen que la empatía para el trabajo en equipo se evidencia en momentos en los que la asignatura les plantea desafíos como grupo, reflexionan desde la conciencia que tienen de la necesidad del otro para el logro de objetivos en común, declaran que: "todos tenemos vergüenza, si alguien tuviera que actuar solo, no podría yo creo, la vergüenza te come, pero en equipo sí podemos, sentimos el apoyo del otro" (GFF4C). El trabajo en equipo implica desarrollar actitudes como responsabilidad, perseverancia, aceptación y valoración de las diferencias, autoestima, tolerancia a la frustración y empatía (MINEDUC, 2020). Se evidencia, a partir de las declaraciones, que la asignatura de Teatro permite el desarrollo de estas actitudes mediante el ASE.

## Las habilidades sociales en el teatro para la formación del equipo

Las habilidades sociales son definidas por el ASE como la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes (MINEDUC 2020b). En relación con su desarrollo en el aula de teatro, la asignatura propicia que estas se desarrollen con empatía y respeto en el contexto de la diversidad (MINEDUC, 2020a), los estudiantes destacan la importancia de desarrollar la empatía para establecer relaciones en la asignatura: "al compartir experiencias de vida, vi empatía en mis compañeros al reconocer lo que el otro sentía, nos pusimos en el lugar del otro y pudimos comprender y hasta llorar por lo que sentían los demás" (GFF4C).

Una vez establecidas las relaciones del grupo desde la empatía, se puede desarrollar la capacidad de comunicación entre ellos, las habilidades sociales se definen también como la capacidad de comunicarse con claridad, escuchar, cooperar con otros (MINEDUC, 2020b), con relación a esta capacidad declaran que: "la clase me ha ayudado en la comunicación con otras personas, gracias al teatro he logrado salir de mi burbuja" (E3M4D). La comunicación permite desarrollar otras actitudes relevantes, como la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, la adaptabilidad y la creatividad (MINEDUC, 2020a), lo que favorece el trabajo en equipo, una estudiante declara que: "con el tiempo nos hemos ido conociendo, ya sabemos cómo trabaja el otro y nos podemos complementar" (GFF4D), evidenciando que la asignatura de Teatro promueve instancias donde la comunicación es

clave para conocer al otro desde la empatía.

Conocer las habilidades del otro desde la empatía promueve la colaboración en el aula, el programa de la asignatura de Teatro plantea que la colaboración entre personas con diferentes habilidades faculta al grupo para tomar mejores decisiones, lo que permite producir obras más complejas (MINEDUC, 2020a). La asignatura de Teatro valora la singularidad de los talentos de cada estudiante, es decir, todos los integrantes del grupo son capaces de reconocer y valorar los talentos de los otros y cómo estos aportan al resultado grupal, los estudiantes señalan que esta capacidad proviene de la empatía que se establece como pilar para el trabajo en equipo, bajo esta motivación entregan los siguientes relatos: "gracias a la empatía que desarrollamos podemos potenciar las capacidades de cada integrante" (E1M4C), "todos los roles de una obra son igual de importantes, por ejemplo, tenemos compañeros que tienen habilidades manuales y logran que la escenografía de la obra se vea más viva y destaque mucho más. Tenemos compañeros que tienen un talento increíble para bailar, así que ellos pueden hacer muy fácilmente una coreografía y ayudar al resto a que puedan aprenderla. Es muy importante conocer el fuerte de cada persona y así asignarle el rol en el que más se pueda destacar su talento" (E2M4D), "para mí es importante valorar los diferentes talentos en el Electivo porque sacan lo mejor de nuestras habilidades para que disfrutemos del proceso" (E4F4D).

Las habilidades sociales aportan al trabajo en equipo porque ayudan al estudiante a establecer relaciones colaborativas desde la empatía, el programa de la asignatura plantea que los estudiantes desarrollen la capacidad de asumir la responsabilidad por el bien común (MINEDUC, 2020a), por ello los estudiantes reflexionan sobre lo que implica un contexto educativo como la clase de Teatro, en el que el trabajo en equipo es transversal y constante en el tiempo, manifiestan conciencia de que son un equipo, reconocen que actúan con responsabilidad por el bien común, y que a la vez confían en que sus compañeros actuarán de la misma manera: "sabíamos que, si nos pasaba algo en el escenario, otro nos iba a cubrir, por la confianza que nos tenemos" (GFM4D), "el pilar es la confianza, si no tienes confianza en la otra persona no vas a poder expresar al cien por ciento, no vas a confiar en que los demás lo van a hacer bien y eso es importante" (E2M4D).

La asignatura de Teatro promueve que los estudiantes identifiquen la importancia de cada participante para el resultado final. El programa de la asignatura propone trabajar con responsabilidad y liderazgo por el logro de metas comunes (MINEDUC, 2020a). Las habilidades sociales juegan un rol primordial para el logro de este propósito, puesto que, para trabajar con responsabilidad, liderazgo y en colaboración, son necesarios el desarrollo de las relaciones gratificantes y la capacidad de comunicarse con otros desde la empatía. Los estudiantes relatan un momento en el que consideran que se evidencian estos aprendizajes y que son potenciados por el logro de una meta común: "cuando estábamos todos arreglándonos para la presentación final, trabajamos en equipo porque nos estábamos ayudando el uno al otro, ayudando para que todos nos viéramos bien, porque cada uno era importante" (GFF4D).

La clase de teatro promueve el desarrollo de habilidades sociales, puesto que el programa de la asignatura aspira a "formar personas con gran capacidad para trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos"(MINEDUC, 2020a, p. 13), un estudiante señala que: "si no hay confianza en el equipo no va a funcionar bien, se deben crear vínculos para que resulte un proyecto teatral" (E2M4D), los participantes reconocen la importancia de establecer relaciones gratificantes que permitan la colaboración desde la empatía y la valoración mutua, destacando la necesidad de formar vínculos para el logro de estos propósitos.

La empatía para el trabajo en equipo se hace presente en la asignatura de Teatro a través de las habilidades sociales que adquieren los estudiantes, ellos destacan la importancia de valorar el trabajo de otros para el proceso teatral. Finalmente, señalan que la asignatura les ha proporcionado un espacio en el que el trabajo en equipo ha sido llevado más allá de lo que han experimentado en otros espacios de aprendizaje a lo largo de su trayectoria académica, una estudiante declara: "más que un equipo, somos familia" (GFF4C). El resto del curso afirmó la declaración de su compañera, y reconocieron que viven

así el trabajo en equipo en la asignatura de Teatro porque se ha desarrollado constantemente la empatía por el otro, el vínculo a partir de las relaciones gratificantes y la colaboración. Destacaron el valor que la asignatura ha tenido para ellos en el desarrollo del ASE, y lo significativos que han sido estos aprendizajes en su experiencia escolar.

El objetivo del estudio fue comprender las percepciones y el significado que los participantes le entregan al desarrollo del ASE mediante sus experiencias en la asignatura de Teatro, respecto a ello se advierte que, de acuerdo con los relatos de los participantes, la experiencia vivida en la asignatura de Teatro permite desarrollar el aprendizaje socioemocional a través de la autovaloración para la autoestima y mediante la empatía para el trabajo en equipo.

Respecto al aporte de la asignatura a la relación de los participantes con ellos mismos, desde el desarrollo de la autoconciencia, autorregulación y toma responsable de decisiones, se concluye que la autoconciencia se trabaja en el teatro a través del reconocimiento de las vivencias de los participantes, considerando que tanto en el teatro como en el ASE la experiencia es el principal medio de aprendizaje (MINEDUC, 2020a; Santamaría et al., 2014). Por su parte, Stanislavski (1936) plantea que, para reproducir los sentimientos, los actores deben ser capaces de identificarlos en sus propias experiencias, dando espacio a que el estudiante-actor se desarrolle como un ser humano reflexivo sobre su propia vida, fomentando la autoconciencia. De esta manera, la autoconciencia surge mediante la capacidad de reconocer y expresar emociones propias y de los demás, "gracias al espacio seguro que el teatro representa, permite expresar impresiones y pensamientos, tomar conciencia de ellos y no tener miedo de exponerlos ante los demás" (Motos, 2017, p. 22). Dicho esto, el reconocimiento y expresión de emociones en un espacio seguro permite favorecer el bienestar emocional, según señalan los participantes: "el teatro es algo que valida más el bienestar de uno que cualquier otra cosa" (E1M4C), reconocen que el teatro es una actividad de promoción de la felicidad (Caron, 2023), destacando que la didáctica de la asignatura permite priorizar el ASE a través del bienestar emocional, ya que promueve la reflexión sobre el yo pasado, presente y futuro (Ward y Pyer, 2023).

El bienestar emocional que se experimenta en la clase de teatro permite desarrollar la autorregulación, ya que los estudiantes aprenden a expresarse de manera responsable hacia sus propias emociones y las de otros. En este contexto, la expresión desde el teatro educativo "equivale al momento de ser uno mismo". Para expresarse hay que desaprender y romper esquemas" (Motos, 2003, p. 4), bajo esta motivación, los estudiantes entrevistados reconocen en la asignatura un espacio de aprendizaje que les permite una formación desde las emociones y la expresión de las mismas con libertad: "las otras asignaturas son como robots, en esta asignatura podemos ser más humanos, nos podemos mostrar cómo somos y por la confianza que nos tenemos podemos expresarnos" (GFM4D), evidenciando la autorregulación porque el teatro potencia la expresividad de cada estudiante con conciencia de que todas las opiniones deben ser respetadas, desarrollando las posturas de exponer y escuchar (Blanco, 2001; Da Costa, 2024), siendo un espacio de expresión consciente en el que la voz del estudiante es validada. Por otro lado, en el teatro los estudiantes trabajan en equipo siendo protagonistas de sus aprendizajes (Román, 2012), desarrollan la capacidad de evaluar y autoevaluarse críticamente y de manera constante, valorando los procesos y visualizando posibilidades de mejoras con optimismo (Motos, 2014), lo que faculta al teatro para desarrollar la autorregulación (Ellison y Tang, 2025).

A partir de la constante reflexión, los estudiantes adquieren la capacidad para tomar decisiones responsables, estableciendo criterios desde la responsabilidad personal y social (Macías, 2017), el teatro es una influencia positiva de la toma de decisiones consciente sobre las vidas de sus participantes (Pareja-Olcina, 2021; Ward y Pyer, 2023).

El plan de trabajo del ASE del Ministerio de Educación chileno define que los docentes son modelos de comportamiento social y emocional, y ejercen su rol a través del vínculo que establecen con sus estudiantes (MINEDUC, 2020b). Durante el análisis de los datos, la relevancia del rol docente surgió como una categoría emergente, evidenciada en los constantes relatos de los participantes, quienes destacaron la influencia del profesor en su bienestar emocional y en el desarrollo de habilidades sociales.

Esta categoría no fue definida a *priori*, sino que emergió de manera espontánea a partir de los discursos recogidos, lo que refleja la centralidad que los propios estudiantes otorgan al vínculo pedagógico en el contexto del teatro. El rol del profesor en esta área de formación fue declarado por el estudiantado como esencial: el profesor de teatro debe manifestar altas expectativas en sus estudiantes para promover la autoestima y la autoconfianza, lo que les permitirá reconocer sus decisiones y acciones como un aporte para el grupo, generando un acto constructivista entre profesor y estudiante, donde el estudiante aprende del profesor y viceversa (Ortiz Granja, 2015).

En este sentido, el docente de teatro debe integrar en su práctica pedagógica e identidad profesional los fundamentos del ASE, lo que permite que los aprendizajes sean recibidos de manera más genuina y significativa. Además, debe comprender que atender las necesidades socioemocionales de sus estudiantes no es una actividad extracurricular, sino parte integral del proceso educativo (Brooks & Goldstein, 2008). Por otro lado, si se considera que la autoestima y la motivación son las mayores condicionantes del aprendizaje (Boquete, 2014), la mejor manera de formar a un estudiante a través del teatro es la de vivir "a doscientos kilómetros por hora sobre la cuerda floja, sin red de protección y con pasión" (Laferrière, 1996). En este marco, los estudiantes entrevistados declaran: "a nuestra profesora se le nota que le apasiona lo que hacemos, y eso ayuda a que motive y termine apasionando también" (GFF4C). Así, los estudiantes sabrán entender la pasión que anima al profesor y se sentirán incitados a vivir las suyas (Laferrière, 1996). Cuando el profesor se ocupa de favorecer el bienestar emocional de sus estudiantes, se muestra de manera genuina, motiva a su clase y puede establecer un vínculo significativo con ellos. Este vínculo inicial es fundamental para transmitir a los estudiantes la capacidad de tener conciencia del otro y desarrollar habilidades sociales.

Frente al desarrollo de las competencias socioemocionales intrapersonales y la conciencia del otro demostrado por el profesor, los estudiantes logran fortalecer su capacidad de empatía a partir del vínculo, hacer teatro ayuda a los estudiantes a empatizar, a pensar en los demás y a percibir cómo sienten los otros (Fongsataporn et al., 2024; Karaosmanoğlu & Özdemir, 2022; Motos, 2017). A partir de la capacidad de reflexión y análisis que ha adquirido, el estudiante-actor logra estudiar a su personaje en todas sus dimensiones e involucrarse con su vida para lograr interpretarlo, esto le permite comprender su realidad y empatizar con él, despertando la conciencia del otro a raíz de la ficción que luego es percibida en la realidad (Román & Soto, 2017), permitiendo que los estudiantes sientan empatía hacia situaciones de la vida cotidiana que antes de experimentar la clase de teatro no percibían.

La asignatura de Teatro favorece las habilidades sociales, ya que es una actividad que genera disfrute y encuentro con el otro, es un trabajo en equipo donde todos cooperan y trabajan en común unión (Carvajal et al., 2020). Las habilidades sociales son desarrolladas en la asignatura a partir del establecimiento de relaciones saludables y significativas (Pareja-Olcina, 2021), al ser el teatro una actividad grupal, desarrolla las habilidades sociales y comunicativas, por ello los participantes declaran estar unidos y pertenecer al grupo (Motos, 2017), el sentido de pertenencia genera confianza entre los integrantes, los estudiantes declaran que logran perder la vergüenza de presentar frente a un público porque se tienen los unos a los otros como apoyo frente al desafío: "en la obra final hay muchos ojos mirando, pero si tenemos confianza en el grupo sólo vamos a ver entre nosotros" (E1M4C). Los participantes de actividades teatrales necesitan integrarse en el grupo y sentirse protegidos, sus compañeros son una fuente importante de apoyo emocional, afecto y solidaridad (Motos, 2017). Además, se genera un ambiente de tolerancia grupal, en el que ninguno existe sobre el otro ni sin el otro, por ello los estudiantes logran vincularse a partir de la motivación por lograr un objetivo en común (Devis, 2019).

La asignatura de Teatro es una herramienta que permite desarrollar el Aprendizaje Socioemocional, puede actuar como generador de espacios que permitan promover aprendizajes desde la experiencia y, por lo tanto, vínculos afectivos en el aula con los otros y con el yo interior (López, 2022), colaborando con la trasmisión del ASE mediante el desarrollo de la autoconciencia, autorregulación, toma responsable de decisiones, conciencia del otro y habilidades sociales.

Es relevante considerar que para desarrollar el ASE el estudiantado debe manifestar una apertura

hacia estos aprendizajes que traspasan los contenidos conceptuales. Como se mencionó anteriormente, el teatro permite esta apertura desde el bienestar emocional, el protagonismo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, el rol apasionado y vinculante del profesor, y además por el factor motivacional que representa la experiencia teatral (Boquete, 2014).

## Conclusiones

El diseño de la asignatura permite una motivación significativa por participar de las clases, lo que facilita una disposición y apertura del estudiantado hacia el ASE a través del Teatro, finalmente los participantes declaran: "no vemos la clase de Teatro como una obligación, la vemos como un lugar seguro" (GFM4C). "En esta clase siento la alegría de querer hacer algo, no sólo porque alguien diga que hay que hacerlo" (E1M4C).

### Reseña de los autores:

Consuelo Benavente Inzunza: Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación, directora Audiovisual y Multimedia y Profesora de Artes Escénicas. Académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Mi línea de investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje del teatro. Correo electrónico: cbenavente@ucsc.cl

Angélica Vera Sagredo: Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Actualmente, se desempeña como directora del Doctorado en Educación en Consorcio y como directora de la revista REXE (Revista de Estudios y Experiencias en Educación). Sus principales líneas de investigación se centran en las variables socioemocionales que inciden en los logros académicos de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social y la innovación y el emprendimiento en educación. Correo electrónico: avera@ucsc.cl.

### Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.

## Referencias Bibliográficas

Akdoğan, F., Korkut, P., Kömür, Ş., & Deren, E. (2024). Students' Views on an Innovative Drama Approach to Language Learning and Its Effect on Writing Skills. *The Journal of Language Teaching and Learning, 14*(2), 49-66. https://www.jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/592/207

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica.* Editorial Episteme, 6ta edición. http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/El%20Proyecto%20de%20 Investigacion.pdf

Arnold, J., Caldera - Sánchez, A., Garda, P., González, A., & Pereira, Á. S. (2021). *América Latina tras el COVID-19: cómo impulsar una recuperación tan deseada.* ecoscope. https://oecdecoscope.blog/2021/05/31/america-latina-tras-el-covid-19-como-impulsar-una-recuperacion-tan-deseada/

Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Akal.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Praxis. https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf

Blanco, P.-J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica: Proyecto de innovación e investigación pedagógica.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Boquete, G. (2014). *Interacción y Motivación en el aula: enseñar desde el teatro.* Academia.edu. https://www.academia.edu/9516252/Interacci%C3%B3n_y_Motivaci%C3%B3n_en_el_aula_ense%C3%B1ar_desde_el_teatro

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The Mindset of Teachers Capable of Fostering Resilience in Students. *Canadian Journal of School Psychology*, *23*(1), 114-126. https://doi.org/10.1177/0829573508316597Caron, C. (2023). *How Art Can Improve Your Mental Health*. The New York Times. https://www.nytimes.com/2023/05/22/well/mind/art-mental-health.html?smid=url-share

Carvajal, C., Henao, K., & David, S. (2020). *Inteligencia Emocional a través del Teatro en un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Artes Escénicas de la universidad.* Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/15173/1/TP_DavidSandra-CarvajalCarolay-

HenaoKelly_2020.pdf

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

Da Costa, Nathalia. (2024). Repensando el desarrollo: el Buen Vivir y otras teorías como vías alternativas más sostenibles. *Revista chilena de derecho y ciencia política*, *15*, 15. Epub 27 de junio de 2024.https://dx.doi.org/10.7770/rchdcp-v15n1-art354

Defensoría de la Niñez. (2025). *Diagnóstico sobre la situación de derechos de la niñez y adolescencia 2025.* Observatorio de derechos defensoría de la niñez. https://observatorio.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2025/04/Diagnostico-2025-Defensoria-Ninez-03-04-2025.pdf

Devis, V. (2019). *El teatro como recurso educativo para el desarrollo integral: una propuesta didáctica.* Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/8954/Devis%20Gimeno%2C%20Vicent.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ellison, J.P., Tang, H. (2025). Self-regulated learning and video annotation in a high school acting classroom. *Instructional Science 53*, 457-477. https://doi.org/10.1007/s11251-024-09699-z

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2nd ed.). SAGE.

Fongsataporn, K., Chusanachoti, R., & Chirasombutti, V. (2024). Effects of an instructional model based on coordinated management of meaning and reader's theatre on Japanese oral communication ability.

*PASAA: Journal of Language Teaching and Learning, 68*(1), 11-30. https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.68.1.11

García, I., & Martín, R. (2012). El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover el bienestar y respeto a la diversidad. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4648159.pdf

Generalitat Valenciana. (2016). *Currículo ESO-Bachillerato por materias.* Ordenación Académica Generalitat Valenciana. https://ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDKFxNg2Dz/folder/162655319

Izquierdo, S., Granese, M., & Maira, A. (2023). *Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo*. CEP Chile. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2023/03/Efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-socioemocional-de-los-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-Chile-y-el-mundo.pdf

Karaosmanoğlu, G., & Özdemir, P. (2022). Understanding High School Students' Strategies for Coping with Cyberbullying through Creative Drama. *Education and Science, 47*(209), 207-237. https://doi.org/10.15390/EB.2022.10368

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Laferrière, G. (1996). El perfil del professor d'art dramàtic. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, 2,* 105-112. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142220

López, J. (2022). *El Arte como mediador: teatro y vínculos emocionales en el aula*. Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6335

Macías, L. (2017). *La pedagogía teatral en el desarrollo de habilidades socio-comunicativas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5591/1/MaciasFrancoLauraXimena2017.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Programa de estudio teatro, 3° y 4° medio*. Currículum Nacional. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140153_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo.* Biblioteca Digital Mineduc. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14520

Miticanoy Muñoz, W. G., & Ramírez Perdomo, V. (2017). Mejoramiento de la convivencia escolar en el grado sexto a partir del teatro foro como estrategia didáctica. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 326-

332). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). https://repositorio.uam.es/handle/10486/679609

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE.

Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En A. Gervilla (Coord.), *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro* (pp. 903-930). Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/324517086_Bases_para_el_taller_creativo_expresivo

Motos, T. (2014). *Evaluación y reflexión en las actividades escénicas*. Postgrado Teatro en la Educación, Valencia. https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2014/05/Evaluaci%C3%B3n_-Pr%C3%A1cticas-_Esc%C3%A9nicas_Valencia_-2014.pdf

Motos, T. (2017). Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47*(3-4), 219-248. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113010

Motos, T., & Alfonso-Benlliure, V. (2019). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae, 5,* 115-129. https://doi.org/10.1344/did.2019.5.115-129

Neumann, C., Cancino, I., Salfate, C., & Sandoval, J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños/as y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia, 4*(2), 53-58. https://doi.org/10.52611/confluencia.num2.2021.671

Organización Mundial de la Salud. (2024). *La salud mental de los adolescentes.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19),* 93-110. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Pareja-Olcina, M. (2021). Relacionados. El teatro como herramienta educativa. *Aula de Encuentro, 23* (1), 217-240. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5447

Ramos, P. (2023). Mejorar la salud mental del alumnado a través de las artes escénicas: Una a/r/tografía en educación secundaria. *Acotaciones, 51*, 277-300. https://doi.org/10.32621/ACOTACIONES.2023.51.11

Rojas, O., Mota, K., & Valenzuela, M. (2021). Perspectiva dos professores sobre o teatro e suas contribuições para uma aprendizagem significativa na Comuna de Rengo, Chile, 2021. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 16*(4), 2345-2357. https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15684

Román, A., & Soto, G. (2017). *El fenómeno psicológico de la empatía en el trabajo actoral: una revisión a las estrategias en la construcción del personaje teatral.* Universidad de Antioquía. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14080/1/RomanAny_2017_FenomenoPsicologicoEmpatia.pdf

Román, S. (2012). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro 20*, 102-108. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUENTRO_2011.pdf?sequence=1

Rozas-López, C. (2022). Teatro, relaciones sociales y pandemia: Didáctica teatral para adolescentes de educación media en Chile. *Artescena, 14*, 68-82. https://artescena.cl/teatro-relaciones-sociales-y-pandemia-didactica-teatral-para-adolescentes-de-educacion-media-en-chile/

Sandoval, A., & Hernández, D. (2021). Digital Fabrication and Theater: Developing Social Skills in Young

Adults with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology, 12*,615786. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615786

Santamaría, A., Gómez, F., Ruíz, F., Boquete, G., Vaqueiro, M., Martín-Peñasco, M.-R., Moreda, M., Comba, M., Fernández, M., & Hidalgo, V. (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en la clase de español.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://bit.ly/3FThoEP

Stake, R. E. (1999). *El estudio de caso* (2.ª ed.). Morata.

Stanislavski, C. (1936). *Un actor se prepara.* (D. De Cervantes, Trad.). Editorial Diana y Javier Vergara. https://es.scribd.com/doc/222951266/Un-Actor-Se-Prepara-Constantin-Stanislavski

Torres, S. (2021). El Teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en el currículum escolar de Argentina: Ley Federal de Educación de 1993. *Educación artística: revista de investigación, 12*, 139-153. https://doi.org/10.7203/eari.12.20612

Troxler, R., Goldstein, T., Holochwost, S., Beekman, C., McKeel, S. & Shami, M. (2022). Una mayor participación en el teatro en vivo aumenta la empatía y la perspectiva social de los estudiantes de secundaria. *Applied Developmental Science, 27* (4), 352-372. https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2096610

UNESCO. (2022*). Cuando las escuelas cierran: el impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19.* UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382371

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Facultad de Educación PUCP. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559

Ward, A., & Pyer, M. (2023). Exploring young people's aspirations through community drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 28*(4), 659-677. https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2161877

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.